

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX : O ADVENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE INSTITUCIONALIZATION OF EDUCATION IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY: THE ADVENT OS TEACHER TRAINING

Leny Cristina Soares Souza Azevedo¹

Maria Cristina dos Santos Peixoto²

RESUMO: Neste artigo, propomos analisar os saberes e práticas incorporadas às memórias pessoais e sociais de dois depoentes que estiveram na Escola Normal de Campinas nas primeiras décadas do século XX. Com base nas associações feitas através dos depoimentos (ex-aluna e ex-professor), buscamos compreender as contradições e a especificidade dos mecanismos que produziram as memórias e a História da primeira escola pública de formação de professores em Campinas/SP. Destacam-se nessa pesquisa o diálogo entre as entrevistas feitas com os depoentes, os documentos que testemunham a época – legislações, textos escritos em jornais, fotografias dentre outros que apresentam uma sucessão de acontecimentos e registram a organização do espaço escolar, as condições materiais da escola e a metodologia de trabalho desenvolvido. Esse intrincado percurso vivenciado nos anos 30 aponta a construção do debate sobre a necessidade de um sistema público de ensino (gratuito, democrático e laico), vinculado ao discurso do compromisso do Estado com a formação de professores primários. Os valores transmitidos nesse momento foram portadores e fizeram parte de um projeto de nação a ser construído por meio da educação escolar no sentido de aprimorar a docência como uma prática experimental e científica, associada à profissionalização. No rastro dos dados coletados são evidenciadas as configurações, tempos e linguagens que permeiam o projeto de crescimento e desenvolvimento do país, considerando a educação como propulsora do progresso e instrumento de reconstrução nacional, em conformidade com as aspirações de promoção e ascensão social. Estiveram presentes na “Normal de Campinas”, movimentos contraditórios, que ora exaltavam o poder da formação de professores nessas escolas, ora denunciavam seus problemas e suas deficiências. Face a essas considerações, torna-se imprescindível ressituar, no contexto educacional, o círculo de ideias, amizades e lutas que circulavam na época a respeito do papel da escola para o desenvolvimento moral e intelectual dos jovens estudantes candidatos à docência.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; cultura escolar; formação de professores; História da Educação.

ABSTRACT: In this article, we propose to analyze the knowledge and practices incorporated into the social and personal memories of two respondents who were in the Normal School of Campinas in the first decades of the 20th century. Based on associations made through testimonials (former student and former teacher), we seek to understand the contradictions and the specificity of the mechanisms that produced the memories and history of the first public school teacher training in Campinas/SP. stand out in this research the dialogue between the interviews with deponents, the documents that testify the season – laws, texts written in newspapers, photos among others that present a succession of events and register the organization of school space, material conditions of the school and the methodology of work. This intricate route experienced in 30 years points to the construction of the debate on the need for a public school system (free, democratic and secular), linked to the speech of the State's commitment to the training of primary teachers. The values transmitted at that time were carriers and

¹ Doutora em Educação. Professora Adunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: leny.az@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professorwa Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: m_crisalida@hotmail.com

were part of a project of the nation to be built by means of school education in order to enhance the teaching process as a scientific and experimental practice, associated with the professionalization. In the wake of the data collected is highlighted the settings, time and languages that pervade the project of growth and development of the country, whereas propelling education as an instrument of progress and national reconstruction, in accordance with the aspirations of social promotion and Ascension. Were present at “Colégio Normal de Campinas” contradictory movements, which however exalted the power of teacher training in these schools, but denounced its problems and its shortcomings. Faced with these considerations, it is essential, in the educational context, be kept in the circle of ideas, friendships and struggles that circulated at the time regarding the role of school moral and intellectual development of young students who are candidates for teaching.

KEYWORDS: Memory; school culture; teacher training; History of Education.

INTRODUÇÃO

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. [...] e certamente é útil avançar em escavações segundo planos (BENJAMIN, 1987, p. 239).

O convite que ora fazemos aos leitores deste artigo é que pensemos os estudos sobre a formação docente a partir da recuperação de memórias que constituíram a história daqueles que em terras campineiras traçaram percursos sobre a profissionalização docente.

Assim, neste sentido entendemos com Benjamin (1987) que a memória será o meio para escavarmos a história sobre a Escola Normal de São Paulo, no início do século XX. Escola modelar, a Escola Normal teve sua imagem identificada com os ideais republicanos e sua arquitetura monumental permaneceu imponente ao longo dos anos, que marcaram um tempo específico, o tempo escolar. (SOUZA, 2004).

A “Escola Normal” da Cidade de Campinas/SP evoca diferentes histórias e sentidos àqueles que teceram suas convivências naquele espaço de formação, permitindo a ampliação do debate educacional, pois propõe o desafio de conhecer e reconhecer potencialidades da formação docente, explicitar os saberes e práticas incorporadas às memórias pessoais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Os sentidos se entrecruzam de forma contestatória, revelando as marcas de uma profissão que, no passado, teve uma projeção social, repleta de idealismos com a crença na promessa integradora da educação, à qual as gerações novas poderiam ser introduzidas em uma cidadania confiável, representada, de acordo com Enguita (2004), por um “progresso

diante da tradição, de um futuro diante do passado, de uma cultura diante da barbárie, de uma razão diante da superstição”. No núcleo desse discurso propalaram-se, especialmente nas primeiras décadas do século XX, as ideias defendidas por alguns administradores públicos, legisladores e intelectuais quanto à vinculação da educação ao progresso. É na consensualidade desse discurso de desenvolvimento, que se vai construindo a mentalidade da docência como vocação para a nobre tarefa de ensinar, reverenciando a Escola Normal como um “templo de saber” (SOUZA, 2004).

Essa escola também ficou conhecida como “A escola das Andorinhas”, pois as cores do uniforme das normalistas - azul e branco - lembravam andorinhas, que eram muitas em Campinas, nos primeiros anos da escola normal. Por onde circulavam as jovens estudantes com seus uniformes, exibiam a imagem de distinção por fazerem parte do curso de formação de professores, informando na cidade acerca de serem pertencentes ao grupo de “melhores”, pois se difunde no início do século XX, a autoridade intelectual e moral da escola, representada pela conduta de professores e alunos.

Assim, analisamos neste artigo a história da Escola Normal Carlos Gomes de Campinas (São Paulo), pela via das memórias da formação de professores para as séries iniciais da rede pública de ensino, construídas na década de 1930, entrecruzando vozes de dois depoentes (Célia ex-aluna e Marques, ex-professor). Com as memórias da ex-aluna Célia Siqueira Farjallat e do professor Antônio Marques Júnior, que estiveram na Escola Normal, procuramos explorar as crenças difundidas na sociedade campineira sobre os sentidos da cultura escolar construída como sendo “de tradição na cidade”, e que se foi consolidando nas primeiras décadas do século XX como um modelo de ensino público, particularmente no que diz respeito à articulação do curso de formação de professores ao ensino para o melhoramento da qualidade educacional.

Nos contornos da história da Escola Normal de Campinas, coloca-se em relevo as memórias sobre os esforços das iniciativas estadual e nacional pela expansão e remodelação do ensino, produzindo uma cultura escolar que é transformada e atualizada a partir das novas concepções de formação, que evidenciam a estreita relação entre os fatos políticos e os educacionais ocorridos no período investigado. Propaga-se, nesse tempo, a influência das filosofias científicas e as tentativas de aperfeiçoamento das propostas pedagógicas no ensino público.

Quanto ao prestígio da Escola, creio que é pertinente ressaltar, como possível fator de favorecimento de sua imagem de “tradição”, a suntuosidade do edifício escolar que abriga a primeira instituição pública de formação de professores para as

primeiras séries do ensino em Campinas. Essa construção escolar, situada desde 1924, na Avenida Anchieta, ao lado da Prefeitura Municipal de Campinas, representa, de acordo com Pinheiro (2003), um marco de referência na paisagem urbana do início do século XX, pois é “despojada de ornamentos que a classificam de estilo neoclássica”. Podemos indagar, aqui, sobre a força dessa imagem e como ela foi sendo delineada na instituição em que transitavam em 1930, pelos corredores e salas de aula, os depoentes Célia e Marques.

Outro fator que pode relacionar-se ao valor depositado na escola parece-nos estar relacionado às contínuas reportagens feitas sobre essa instituição através da imprensa campineira. Nessas reportagens, encontramos o registro das cerimônias de comemoração, que oferecem elementos para examinar as ações comunicativas e as práticas simbólicas que se estabelecem no transcurso da própria dinâmica escolar. Também, é valorizado nos jornais, a qualidade dos professores selecionados para ministrarem aulas no colégio. Diante dessas considerações, é possível perceber a legitimação das memórias sobre a importância do curso de formação de professores na Cidade de Campinas/SP, buscando enfatizar com o aparato festivo os anseios educativos e os sentimentos cívicos construídos nas relações entre teoria, legalidade e prática (VINÃO FRAGO, 2003).

Na tentativa de compreender esses discursos e sentimentos que supostamente correspondem à valorização do status da Escola, aproximamos fontes documentais diversas: orais (entrevistas com ex-aluna e ex-professor da década de 1930) e escritas (jornais locais, atas) e mantivemos o diálogo com a historiografia da educação produzida sobre o tema no período e a mais recente.

Com as pesquisas, verificamos que para o ingresso na Escola Normal pública, exigia-se o exame de admissão, isso porque para ser aluno da instituição, era importante que os candidatos mostrassem talentos e capacidades, o que está associado a ter as condições intelectuais para se distinguirem através do seu nível de aproveitamento feito em estudos anteriores. O exame de seleção é uma prática para o ingresso na Normal em Campinas, o que pode ser evidenciado pelas notícias nos jornais que circulam sobre os critérios para a seleção (Comercio de Campinas e Cidade de Campinas), apontando as normas para a concorrência e o discurso da exaltação aos atributos do perfil da profissão docente. O Livro de atas de exames dos candidatos à Escola registra desde 1903, o número de requerimentos e as referidas normas que compõem o ingresso (número de tomo 094, fls. 1 a 8).

É nesse cenário que também a classe média urbana ampliará seus estudos em Campinas, e os candidatos ao curso normal despondarão para se lançarem às expectativas da formação para o magistério, na esteira do advento da modernidade. Nascimento (1999), ao discutir a formação na escola normal, ressalta que a conceituação de escola de qualidade se deu com o crescimento da camada média da população e a sua inserção nas instituições de ensino, recebendo os alunos provenientes do estrato social mais elevado. Algumas dessas jovens oriundas das classes médias e mais abastadas da sociedade campineira e do em torno terão a oportunidade, na escola normal de ampliar seus estudos, inculcando os valores essenciais nas mentes dos jovens, com o intuito de moldar suas condutas.

O exame das manifestações educacionais empreendidas na década de 1930 ao serem analisadas pelos pesquisadores em educação vem produzindo interpretações principalmente no que concerne ao ideário escolanovista, que teve na figura de Anísio Teixeira um de seus idealizadores. O estudo e sistematização desse momento histórico instigam diferentes leituras que permitem a incursão pela história da educação brasileira, constituindo-se como componente fundamental que desencadeou iniciativas para a organização da educação como um sistema educacional democrático e a necessidade de definição sobre os rumos dos cursos para formar professores para as séries iniciais do ensino. Ao considerar Anísio Teixeira, é pertinente fazer referência aos estudos de Carvalho (2000), Warde (2000) e Nunes (2000), que dialogam com as fontes documentais para a compreensão do tempo e espaço dos movimentos reformadores e com a obra educativa construída por Anísio e seus cooperadores intelectuais.

As propostas desses reformadores no que tange à educação expressas no Manifesto dos Pioneiros de 1932, exigiam, segundo Nunes (2000), construir um “novo” professor para uma “nova” educação. Para tanto, propõem:

a escola única, dirigida a todos; a compreensão do papel da instituição escolar na constituição da sociabilidade, uma pedagogia que valorizasse a individualização do educando e a consciência do ser social do homem; o caráter público da educação entendido como exigência de sustentação financeira do Estado, apto a acolher a diversidade educacional (p. 17).

Essa história da educação, já conhecida, vem demonstrando que os intelectuais pioneiros, apesar de clamarem pela educação democrática, não conseguiram estruturar no Brasil a escola pública com oportunidades iguais para todos; tampouco instituiu-se a desejável política de formação de professores. Nunes (2000) discute que, nos primeiros anos da década de 1930, acirra-se a disputa por interesses políticos, e o

grupo de intelectuais católicos organizou-se com a intenção de “trabalhar na direção de um movimento de cristianização das elites e, através delas, da cristianização do povo, do Estado e da legislação”. No contexto de mudanças sociais e políticas, alguns critérios vão materializar as idéias defendidas por Anísio quanto à qualidade pretendida para o fortalecimento do curso de formação de professores. Ressaltamos, na história da educação, o tempo em que Fernando de Azevedo dizia que a função social do professor não consistia só na difusão da crítica, mas na formação através de seus testemunhos orais (de ex- aluna e de ex- professor) que ampliam nossas percepções sobre a Escola Normal e revelam tradições e afetos que são “escavados e recordados”.

Dessa forma, de mãos dadas a Benjamin (1987) fomos procurando fazer “escavações” que entrevistamos em dois momentos, na redação do Jornal Diário do Povo, em Campinas a ex-aluna Célia Siqueira Farjallat sobre as suas experiências escolares e a exposição de suas preocupações, inquietudes e os percursos de formação docente. A entrevista com o ex-professor Antonio Marques Júnior da Escola Normal foi recolhido em sua residência em Campinas. Ao refletir sobre seus momentos na escola, em 30, situa sua participação na vida da escola e na aula, o que requereu a condução e aceitação de normas e comportamentos ordenados de forma ritual. O estímulo às experiências escolares formais e não formais, o romantismo, os aspectos pedagógicos são mostrados, revelando a difusão de um modelo de ensino que expõe um repertório que almeja abrir espaços para o “novo”, o “moderno”.

São esses momentos que pretendemos abordar das memórias de Célia e Marques. Entre essas idéias, estabelecemos para a nossa abordagem e como fio tecedor de nossas reflexões a tradição da cultura escolar e dos saberes que são reverenciadas: nos testemunhos de Célia e na docência de Marques.

CULTURA ESCOLAR E SABERES: MEMÓRIAS DE CÉLIA

Para Valdemarin (2004), as questões sobre “como ensinar” podem ser consideradas” elementos definidores da profissão docente, estando associados ao conteúdo, aos valores e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno, e esses aspectos podem ser compreendidos a partir do método de ensino” (p. 165). Conscientes ou não disso, os professores da Escola Normal vão afetar os alunos de diferentes modos, o que pode ser atestado no depoimento de Célia, quanto às práticas de leitura elaboradas. É sobre esse tempo em que o “novo” gera confianças para alguns e desafia o “velho”, que buscamos

nas entrelinhas das memórias de Célia e Marques, as injunções das práticas em que segundo Célia,

o professor de português falava muito nas aulas da importância de lermos e descobrirmos um conhecimento nessas leituras. Eu era muito incentivada nisso. Quando saía da escola já passava numa casa do centro para comprar ou encomendar os livros. Li José de Alencar e, quando criança, os livros de Arnaldo Barreto, Tales de Andrade; a minha vida toda foi ler, desde a adolescência eu fui adquirindo o hábito.

A exposição verbal do professor, explicando e dirigindo suas ações pedagógicas é uma constante na prática de formação de Célia. Nessas aulas existia o “ponto” que, segundo ela, era: “– A base, e dentro desse ponto era possível variar bastante. Suponhamos que a gente estivesse dando na aula de Português um determinado autor. Ele dava as noções, ele fazia, digamos, um resumo, um questionário; agora, você não era obrigado a ficar amarrado naquilo. Você podia ler a mais para enriquecer e fazer as provas.”

O que é possível considerar com o depoimento de Célia é que nem todos os professores procuraram orientar, na Escola Normal, sua atividade educativa na direção do método “novo” para formar os professores. A tradição da ênfase na “cultura geral”, criticada por Anísio, estava presente nas propostas das aulas assistidas. Havia as orientações para o aluno ir além, mas recorria-se à variação das exposições do texto, culminando com a avaliação.

Nas memórias de Célia está o gosto pelas aulas do professor Luis Arruda, de Português, que incentivava as leituras dos clássicos, como Eça de Queirós, Machado de Assis, e autores que são, para ela, “fora de série”. No livro “A Cidade e as Serras”, de Eça de Queirós, estão as descrições dos acontecimentos, dos lugares e dos personagens. Célia menciona a importância da leitura, dizendo:

Eu gostei muito dessa história e dos problemas do personagem central, que vivia pessimista com a vida na cidade e descobre, no campo, um outro modo de viver. Me lembro que ele descreve os problemas da vida cheia de prazeres, com muita riqueza e luxo, e se torturava sem um caminho. Quando ele sai da cidade e viaja, começa a dar valor à simplicidade, à amizade e descobre o amor.

A leitura recomendada pelo professor foi realizada na década de 30, quando Célia tinha possivelmente 16 anos. Ao apreciar na história a realização do personagem central, quando este encontra a “felicidade”, ela revela o romantismo e o idealismo que permeiam a obra e indica a dualidade e diversidade nos espaços “cidade e

campo”. Na leitura de Eça, pode-se esboçar a interpretação romanceada e a propagação de harmonia e paz na associação homem e natureza, homem e vida simples.

A possibilidade de realizar as leituras dos “clássicos” e mais a competência profissional dos professores são algumas das credenciais, segundo Célia, para o diferencial do curso na Escola Normal. Quanto às disciplinas pedagógicas, recorda-se das observações feitas pela professora sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados nas primeiras séries do ensino primário.

A professora avaliava as alunas através da elaboração de cartazes, percorrendo as seguintes etapas: localizar uma figura de acordo com o conteúdo; ampliar o desenho que estava no livro consultado; desenhar essa figura no centro do cartaz. A professora supervisionava e dava uma nota para essa atividade, acompanhando na sala de aula do primário o desenvolvimento do aluno. Os cuidados com os recursos se restringiam à execução do desenho feito em um cartaz. Célia menciona: “ – Eu levava muito tempo para desenhar num tamanho em que as crianças pudessem ver. O recurso que mais utilizava era do cartaz e copiava a figura de um livro.” A elaboração dessa atividade de prática era feita individualmente. A professora organizava um horário para o atendimento ou corrigia os relatórios elaborados, e os momentos dessa aprendizagem ficavam para o final do curso.

Pelos depoimentos de Célia, observamos que as bases fundamentais em que está organizado a prática pedagógica são: um saber e domínio do professor de procedimentos e estratégias capazes de orientar a aprendizagem nas gerações mais novas; a importância do método para a interferência no processo pedagógico, o que deve ser feito associando a observação, os exercícios práticos e recursos pedagógicos.

A atividade procura introduzir os alunos na experiência de “ser professor”, e Célia comenta que: “-Nem sempre me sentia incentivada para essas atividades”. As razões para explicar esse não incentivo podem ser variadas, mas de acordo com as considerações feitas, elas podem ser entendidas como as primeiras dificuldades de conduzir a formação de professores e a problemática de “como ensinar”, referindo-se à questão dos métodos de ensino.

Nos estudos de Carvalho (2000), discute-se que a busca da hegemonia de um modelo escolar foi tênue, pois, o diálogo entre o método de ensino intuitivo e a concepção pedagógica, de Dewey promoveu movimentos para a tentativa de mudança de mentalidade na formação de professores que nem sempre foram efetivadas na prática. Dentre as diferentes razões para a não efetivação está à falta de recursos na escola para a

implantação dos métodos, o despreparo intelectual do professor e o conservadorismo da prática docente entre outras. Essas razões podem explicar a “falta de incentivo” de Célia para as matérias de Prática de Ensino.

Por último, acreditamos ser relevante considerar, que pelas memórias de Célia, foi possível, perceber que os valores experimentados por ela, dizem respeito aos sentimentos e preferências pessoais e que se mostraram impregnados de uma carga emotiva, onde proliferaram observações sobre as rotinas escolares, a valorização dos saberes dos professores, a pertença dos alunos do curso a uma classe social com as mesmas condições sociais e a crença na tradição de que as velhas gerações poderão introduzir as novas no mundo que as espera.

CULTURA ESCOLAR E SABERES: MEMÓRIAS DE MARQUES

No ano de 1934, Marques estava à frente da disciplina de Geografia, na Escola Normal. A sua escolha pela instituição é uma decisão que se vincula ao princípio da liberdade de opção, manifestando a possibilidade de oferecer outros modos de educação e haver entre os sujeitos que compartilham os espaços da escola a diversidade de credo, pois ele era presbiteriano numa instituição com expressiva presença de representantes do catolicismo. *“As mães escolheram a escola pelos motivos religiosos, mas a escola não pode acolher somente uma crença. A prova disso é que consegui ficar na escola até finalizar a minha carreira de professor”*.

Marques nos parece pelo relato que é o sujeito localizado numa cultura concreta que aspira à dimensão democrática nas relações com a escola, integrando o direito de pertença aos valores que diferenciam os caminhos para o exercício da educação como um “bem para todos”. A pretendida renovação está ancorada na confiança gerada pela educação, encontrando nas mensagens universalizadoras do programa da modernidade o apelo ao “novo”, ao qual Marques teve acesso e do qual participa na Escola Normal. Esse programa ambicioso, e muitas vezes ambíguo, deixa de fora grupos importantes, que não puderam aproveitar os bens prometidos pela escolarização.

Nesse sentido, é possível perceber a variedade de “elementos na tradição dos programas de modernidade, pois são diversas as tradições do pensamento educativo e também as políticas e as opções metodológicas que se desenvolveram” (SACRISTÁN, 2000, p. 166). Isto é verificado, nas posições ideológicas em luta na década de 30 pelos grupos mais conservadores que mantêm visões diferenciadas em

torno do significado de modernidade, sobre os tipos de cultura a ser reproduzida e a direção a ser trilhada para a construção do futuro. Para Marques, esse futuro tem uma perspectiva: *“Além de transmitir o conhecimento para os alunos eu orientava a mocidade, como, por exemplo, explicava onde o país podia chegar com o investimento na cultura e educação do povo”*.

O investimento de que fala Marques parece-nos que se relaciona ao sentido subjetivo de cultura, entendida no século XX como realizada pela escolarização. Partindo desse entendimento, pensamos ser pertinente considerar a encruzilhada da discussão dos valores dos mais conservadores e dos liberais, que buscaram explicitar suas posturas quanto à idéia de um ideal formativo para as novas gerações.

Quanto aos mais conservadores, observa-se a “negação ao acesso de todos à cultura e mostraram-se receosos de que a cultura escolar discutisse suas tradições mais queridas e perenes”, especialmente tudo aquilo que se relacione com a abertura dos costumes e com o questionamento da família tradicional, a pátria, a religião, a autoridade, etc., sem que faltem algumas posições de negação das evidências construídas pela ciência moderna. (SACRISTÁN, 2000, p. 162).

Já a posição liberal, considera a utopia de um indivíduo e de uma sociedade melhores, de uma vida mais feliz e de um mundo dirigido pela razão, onde os valores mais prementes são “o valor do acesso universal à educação como condição para a integração social, enfatizando os valores e as capacidades do indivíduo, com sua livre inteligência, para alcançar o máximo possível de metas na cultura aberta que lhe é oferecida” (SACRISTÁN, 1999, p. 160).

Nessa direção, Marques utilizou para realizar seu trabalho pedagógico, algumas iniciativas que acompanhou em Campinas, através de suas idas e vindas as Bibliotecas, leitura de revistas da Educação, ou por sua concepção de ensino e aprendizagem, que teve origem a partir do trabalho feito com o pai, para a alfabetização dos adultos, e possivelmente outros fatores o levaram a aproximar-se dos alunos e ao desenvolvimento do trabalho educacional, visando a integração social, com vistas à implantação de uma prática pedagógica aprimorada com o olhar na “cultura aberta oferecida” nos espaços dentro e fora da Escola Normal de Campinas.

É precisamente experienciando esse contexto de reforma da década de 1930, que Marques relata um dos “marcos” de sua passagem pela escola, que foi uma proposta de atividade escolar que envolveu os alunos e o professor de História, comportando a pesquisa e a montagem de uma sala de estudo para exposição do plano de

trabalho desenvolvido. No relato de Marques, parte, desse encaminhamento se revelará no encontro dos dois professores e alunos, ao serem modelados os dispositivos didáticos, uma constante observação formativa e uma sequência de situações e experiências que permitirão uma proximidade e cooperação entre eles. A forma e o conteúdo, da aprendizagem foram organizados, a partir de uma excursão para a exploração do ambiente, recolhendo tipos de solo, vegetação e rochas. Percorriam, segundo Marques, um trajeto a pé ou iam de trem para áreas mais distantes. Sobre este momento Marques revela:

- Foi um trabalho muito criativo e os alunos gostaram muito. Fizemos uma catalogação dos materiais e eu mostrava nos mapas outros locais fora de Campinas em que as características do solo e vegetação eram semelhantes. Durante um ano inteiro separamos e localizamos a proveniência e o nome do que recolhíamos. Consegui na época, com o diretor, o professor Geraldo Alves Correa, uma sala para a exposição. Colocamos os mapas, foram feitos desenhos da área e o professor de história organizou o estudo da história da região. Os alunos buscavam por conta própria sempre novos materiais para essa sala.

No que tange à metodologia de trabalho, os professores parecem ter conseguido a adesão dos alunos, quanto à relação com o saber e com a capacidade de dar sentido ao trabalho escolar. O “laboratório” é vivo e dimensiona, pelas mãos dos professores, um convite para estabelecerem elos de convivência. Essa participação e o envolvimento dos alunos na estruturação das atividades continham algumas das orientações discutidas pelos Pioneiros quanto à preparação no curso de magistério, despertando a compreensão de alguns temas, através do contato direto com situações de observação, coleta de materiais, exercícios de criação e expansão da pesquisa.

Na proposta de Anísio, no Instituto de Educação no mesmo período, foram fundamentais, as indagações referentes a observações diretas e realização de experiências como condições de aprendizagem de conceitos. Para os recursos de aprendizagem, investia-se:

no uso de jornais e revistas e na realização de álbuns de gravuras e fotografias, e de excursões a museus, monumentos e locais históricos; no uso de mapas, globos e tabuleiro de areia e argila. Jogos e dramatizações eram indicados como recurso à fixação (VIDAL, 2001, p. 145).

As orientações para as mudanças das práticas foram explicitadas em Guias didáticos, com o “ensaio de novos métodos e programas, indicando aos professores a importância de práticas articuladas à pesquisa e à revisão de conhecimentos” (VIDAL, 2000, p. 84). É assim que a ação integradora da atividade,

proposta por Marques e o professor de História associam-se às orientações da reforma, quando revelam a disponibilidade desses professores em buscar formas de abordar o conteúdo em sala de aula, tornando possível a instrumentalização e aplicação de novos métodos de ensino.

Conforme o estudo de Vidal (2001, p. 186), ano a ano eram explicitados os objetivos, sugeridas as atividades e os mínimos a atingir em Geografia, História e História social e Moral e outras matérias, guiados os trabalhos docentes com extensas indicações bibliográficas de obras, na sua maioria, escritas em português, com destaque para o Tesouro da Juventude. Apesar dos indicativos que esmiuçavam as referências para a atuação do professor e desenvolvimento do trabalho, Marques busca na sua formação profissional algumas estratégias metodológicas para o enriquecimento de suas aulas.

Esses são aspectos positivos, e nos parece que, no cotidiano da sala de aula, Marques criou oportunidades de ampliar os movimentos de intercâmbios e interações que supõem um processo de negociação a partir da prática. Pelo depoimento, vê-se que ele considerou importante a relação pedagógica e a orientação para a aprendizagem, valorizando o papel do aluno no processo e o caráter prático do ensino. Para dar conta desse trabalho, Marques mencionou os questionários e relatórios elaborados pelos alunos para o estudo, privilegiando o levantamento de dados e experimentações envolvendo estudantes e professores. Na realidade, o trabalho reflexivo proposto por Marques e pelo professor de História revela a simbiose entre tradição e modernidade na prática escolar. De um lado, a tradição não é apagada, pois continua a desempenhar um papel e persiste como reguladora de comportamentos e pelas concepções de mundo que propaga, quando os professores direcionam suas ações para uma construção de futuro. Por outro lado, as práticas pedagógicas mais modernas dispõem de uma abertura à realidade e expõem um ambiente que não é estável, pois o novo conhecimento provoca risco e mudanças, que se lançam sempre em novas direções. É certo que algumas mudanças ocorreram e foram se estendendo, aos poucos, na Escola Normal; mas, desse trabalho, Marques deixou o registro do impacto e das consequências imprevisíveis.

Para nossa decepção, no ano seguinte, quando chegamos das férias não encontramos mais os materiais e o que tínhamos construído. O diretor precisou montar uma classe, e eu e o professor de História não conseguimos localizar nada. Foi muito chato, e eu nem quis contar isso para os alunos, porque eles tinham gostado muito da experiência. Foi o professor de História que conversou com eles. Mas, o diretor estava

certo, a escola tinha que receber novos alunos e a sala era para formar a nova classe.

O prazer de narrar a realidade em que viveu, adquire em Marques, uma tonalidade sentimental de maneira natural, que não é simples acompanhamento do pensamento, mas, de acordo com Lovisolo (1990), é uma indicação e orientações seletivas. Os critérios que envolveram a ação tinham ao serem escolhidos, um propósito e um compromisso fossem eles de conhecimento geral, de componentes dinâmicos das atividades escolares, dos motivos e das metas levadas adiante pelos professores no curso, e que acabaram assumindo uma parte do espaço e do tempo da escola. Com essa perspectiva, a realização do trabalho demandou acompanhar e reunir os alunos para potencializar a formação, com intenções que foram se transformando enquanto elas transcorreram.

Do ponto de vista formativo, com o impacto das mudanças procura-se apostar numa outra educação possível, na construção da educação pública para todos, entendida como espaço que recomenda a denúncia aberta e o alargamento de alternativas socialmente válidas. É com esse sentimento, percepção e pensamento que vemos Marques acreditando na união entre a escola e a vida das pessoas para o enfrentamento da possibilidade de reduzir as diferenças e fixar um grande objetivo para o prenúncio de uma formação de professores com mais apoio e incentivo à carreira docente.

Num país que ainda não garantiu a educação pública de qualidade para todos, de forma gratuita e democrática, a criação da Escola Normal na cidade de Campinas, foi um marco, pois em meio a disputas e tensões, conseguiu por um lado, com a sua implementação em 1903, o cumprimento de um direito assegurado à população; por outro aponta a obrigação do Estado no cumprimento de incumbências educacionais. Hoje, a escola tem o nome de Escola Estadual “Carlos Gomes” e desde os anos de 1990, vivenciou o debate da nova LDB (Lei 9.394/96) que, superando a polêmica relativa ao nível de formação médio ou superior -, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores (TANURI, 2000). Atendendo a estes dispositivos legais, a “Normal de Campinas”, encerrou o seu curso de formação de professores para as séries iniciais em dezembro de 2005. Como se sabe, a formação em cursos superiores foi defendida por Anísio Teixeira e outros intelectuais reformadores na década de 1930, decerto com outras configurações para a busca de uma qualidade da profissionalidade docente. O desafio de talhar novas compreensões para responder aos apelos de mudança e

renovação pedagógicas se fazem presentes na atualidade, ao mesmo tempo, que, se questiona as exigências colocadas no campo da formação quanto a eficiência aparente e a curto prazo, sem articulação com projetos e políticas que consolidem a expansão do ensino de qualidade como um direito. Por isso, acreditamos que ao fazermos o registro dos fios e tramas da história do curso “Normal de Campinas” podemos lançar outras possibilidades de leituras dos indícios das práticas escolares, sociabilidades e afetividades construídas, visando capturar as ações para potencializar a reflexão compartilhada da natureza e do sentido da formação docente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, M. M. C. de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (org.). *Anísio Teixeira, 1900- 2000*. Provocações em educação. Campinas: Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 53-69. (Coleção Memória da Educação)

ENGUIITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999

LOVISOLO, H. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: E. Gráfica, 1990.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. do et al. *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 1999.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. (org.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

PINHEIRO, M. de L. *A escola normal de Campinas no período de 1920-1936: práticas e representações*. 2003. Dissertação (Mestrado). Campinas, São Paulo, 2003.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004.

TANURI, L. Formação de professores. 500 anos de educação no Brasil. *Revista Anped*, 2000.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. Prática, experimental e científica: a formação docente na administração Anísio Teixeira da educação carioca (1931-1935). In: SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*. Provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

VINÃO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madri: Morata, 2003.

WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D. *et al. História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 2000.

Recebido em março de 2011.

Aprovado em outubro de 2011.